
Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne

Témoignages

Pressures as Experienced and Described by University Professors. Testimonies from Professors who work in a "Research-Intensive" Canadian University

Luc Bonneville



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9293>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.9293

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 197-218

ISBN : 978-2-8143-0233-4

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Luc Bonneville, « Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne », *Questions de communication* [En ligne], 26 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9293>

Tous droits réservés

LUC BONNEVILLE

Groupe de recherche interdisciplinaire en communication organisationnelle

Université d'Ottawa

CA-K1N6N5

luc.bonneville@uottawa.ca

LES PRESSIONS VÉCUES ET DÉCRITES PAR DES PROFESSEURS D'UNE UNIVERSITÉ CANADIENNE. TÉMOIGNAGES

Résumé. — Au cours des dernières années, de nombreux travaux ont fait état de ce qui semble être une multiplication des contraintes, tensions et pressions chroniques en milieu de travail qui seraient le résultat d'une transformation en profondeur de ses différents modes d'organisation. Cette transformation reposerait sur une restructuration globale des organisations – autant du secteur privé que public – dans le passage à une nouvelle société/économie. Le travail des professeurs d'université n'y échappe pas. En effet, depuis des années, on voit se multiplier les témoignages de professeurs au sujet des contraintes structurelles qui pèsent sur eux et qui les poussent à se dépasser constamment, pour répondre à des exigences qu'ils décrivent comme étant de plus en plus lourdes et nombreuses. Dans le cadre d'une série d'entrevues semi-directives conduites auprès de professeurs d'université travaillant dans une université canadienne à « forte intensité de recherche », nous avons voulu en savoir davantage sur la manière dont sont vécues et décrites ces différentes contraintes structurelles. Dans le prolongement des 22^e et 23^e livraisons de *Questions de communication* dans lesquelles plusieurs auteurs (français, belges et canadiens) ont eu l'occasion de réfléchir sur les transformations de l'Université, ce texte donne cette fois la parole à des professeurs d'université en partant du principe qu'ils sont les mieux placés pour décrire ce qu'ils vivent quotidiennement. Dans les témoignages mobilisés, nous mettrons l'accent sur la question de l'intériorisation des contraintes (le jeu de la performance) et du dépassement de soi/hyper-fonctionnement. L'objectif central est de révéler ce qui est commun aux différentes expériences vécues de manière à en tirer des conclusions.

Mots clés. — Professeurs d'université, travail, transformation, contraintes structurelles, pression, dépassement de soi.

L'article d'Arnaud Mercier, « Dérives des universités, périls des universitaires » (2012), a donné lieu à des « Échanges ». Luc Bonneville ajoute sa contribution à ceux-ci.

Les 22^e et 23^e livraisons de *Questions de communication* ont été l'occasion pour des chercheurs français, belges et canadiens (québécois) de réfléchir sur les transformations structurelles de l'Université comme institution publique. Initiée par Arnaud Mercier (2012) dans son « pamphlet académique » ayant pour titre « Dérive des universités, périls des universitaires », cette réflexion arrive à point nommé dans le débat qui fait rage depuis un certain nombre d'années sur la fonction et le rôle d'une institution aussi complexe que l'Université. Car, en effet, depuis au moins trois décennies, les universités font l'objet d'une transformation importante de leurs missions qui s'accompagne d'une réorganisation elle aussi importante de leurs activités. Si l'on suit l'histoire sociale, politique et économique du xx^e siècle, à la manière de Béatrice Fleury et Jacques Walter (2013), cette transformation globale s'accompagne d'une volonté de rendre « plus productif » le travail dans les organisations publiques suivant la manière dont on conçoit la productivité du travail dans le secteur privé (faire plus, avec moins). Dans les discours qui émanent autant des médias que du milieu des affaires, on évoque tour à tour la « nécessité » de réduire la taille de l'État et les dépenses consacrées aux services publics (éducation, santé, etc.), l'« urgence » de conduire les travailleurs à faire plus, avec moins et plus rapidement, dans un « effort » de rationalisation du travail. Déjà dans les années 80-90, plusieurs ont vu en cela l'expression d'une société néolibérale en cours d'installation (Bourque, Duchastel, 1992 ; Gill, 1999). Et les universités n'ont évidemment pas été épargnées (Freitag, 1995), comme l'évoque à juste titre Arnaud Mercier (2012). Elles font face à des « changements majeurs et des défis considérables » (Bertrand, Foucher, 2003 : 353) sous l'impulsion d'une « logique utilitariste et instrumentale qui inspire l'ensemble des entreprises dans nos sociétés modernes » (Pelletier, 2006 : 2). Des tendances qui seraient d'ailleurs significatives non pas uniquement d'un « dérapage » – pour reprendre le terme d'Arnaud Mercier (2012) –, mais d'une transformation structurelle beaucoup plus profonde (Labelle, Martin, Ouellet, 2013). Le débat demeure ouvert et invite à remettre les choses dans leur contexte sociohistorique (Duval, 2013 ; Fleury, Walter, 2013), ne serait-ce que pour constater que les dimensions liées à cette transformation structurelle sont nombreuses et complexes à analyser (Duval, 2013). Pour cette raison, nous nous intéresserons ici uniquement au travail des professeurs¹ en tant que tel. Mais, nous nous focaliserons non pas tant sur la profession de « professeur d'université » comme objet d'étude en soi, que sur différentes « manières de vivre » le travail professoral au quotidien telles que racontées par les professeurs eux-mêmes. La nuance est ici importante puisque, par conséquent, c'est le « vécu » des professeurs qui nous intéressera, à la manière de Laurence Viry (2006), et nous focaliserons en particulier notre attention sur les contraintes et pressions telles qu'elles nous ont été décrites au cours d'une recherche qualitative conduite en 2012 dans une université ontarienne (canadienne) à « forte intensité de recherche » (nous y reviendrons en détail plus loin dans

¹ Ici, nous entendons les professeurs définis comme les professeurs réguliers d'université qui, en Amérique du Nord, sont classés suivant trois rangs : les professeurs adjoints, agrégés et titulaires.

la section consacrée à la méthodologie). 17 entrevues semi-directives auprès de professeurs (de disciplines et rangs différents) ont été conduites. À l'aide des témoignages recueillis, nous mettrons en lumière la nature des contraintes qui pèsent sur eux à partir de la manière dont ils les décrivent². L'effort consistera à mettre au jour la manière dont l'université se « vit » quotidiennement, en ajoutant cette fois une dimension empirique aux quelques constats effectués par les collègues qui ont participé aux débats sur les transformations de l'Université contemporaine (voir les livraisons 22 et 23 de *Questions de communication*).

Le travail professoral : entre contraintes et exigences

Le passage à une société dite hypermoderne

D'abord, pour mieux comprendre la tendance à la multiplication des contraintes et pressions sur les universitaires, il faut replacer les transformations en cours dans leur contexte sociohistorique. C'est à cette tâche qu'appelaient les auteurs qui ont participé aux discussions sur l'Université contemporaine dans les 22^e et 23^e livraisons de *Questions de communication*. Depuis plusieurs années, on parle de plus en plus de l'avènement d'un nouvel environnement social et économique qui se traduirait par une radicalisation de l'idéal de performance. Cette performance se conjuguerait avec la possibilité de faire « toujours plus, toujours mieux » (Aubert, 2010 : 344). D'ailleurs, de nombreux travaux effectués dans ce domaine rappellent que cet idéal, devenu idéologie, se traduit par un « culte » de l'excellence. Ainsi Vincent de Gaulejac et Nicole Aubert (1990) ont-ils montré comment, à partir des années 80, certaines organisations en sont venues à se reconfigurer autour de nouvelles logiques managériales qui s'imposent aux travailleurs de manière violente en obligeant ceux-ci à se dépasser constamment. D'ailleurs, cet argument est repris par Arnaud Mercier (2012 : 26). Or, ce phénomène serait caractéristique de l'hypermodernité. Pour Nicole Aubert (2008a : 24), cette dernière est le « fruit de la mondialisation de l'économie et de la flexibilité généralisée qu'elle entraîne, avec ses exigences de performance, d'adaptabilité et de réactivité toujours plus grandes, induisant une modification profonde de nos comportements ». Comme le précise encore l'auteure, « hyper est une notion qui désigne le trop, l'excès, l'au-delà d'une norme ou d'un cadre. Elle implique une connotation de dépassement constant, de maximum, de situation limite » (Aubert, 2010 : 7). Au fondement de ces observations, se pose le travail dans les entreprises autant que dans les organisations publiques, qui tend à s'intensifier – nous l'avons déjà constaté dans le secteur de la santé (Bonneville, 2005) – en poussant les individus à se surpasser constamment « pour faire mieux que les autres » (Aubert, 2008b : 422). Car la tendance est à la concurrence, et les organisations sont en « guerre » (c'est-à-dire en guerre économique) pour paraphraser Vincent de Gaulejac (2005 : 10). Ainsi les pressions pour que les travailleurs

² Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) pour le financement de cette recherche sur les contraintes et pressions en milieu de travail.

soient le plus productif possible sont-elles omniprésentes. Sur le terrain, cela se traduit par des comportements « d'excès » (Aubert, 2006) qui consistent à vouloir en faire toujours plus dans un temps toujours plus court et à être réactif, d'où ce comportement qu'on voit apparaître et qui consisterait à « violenter » le temps dans la mesure où, notamment à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC), on travaille tout le temps et partout ! En effet, le travailleur « hypermoderne » est généralement « hyper-connecté », c'est-à-dire qu'il œuvre dans un milieu de travail fortement « technologisé » : insertion dans des réseaux en ligne, usage de plateformes numériques, de médias sociaux, de systèmes d'information, etc. Or, on sait que l'usage des différents dispositifs (téléphone portable, ordinateurs, *smartphones*) permettant un branchement souvent en continu conduit parfois l'individu qui vit dans l'excès à des situations d'urgence, de souffrance, de stress, d'épuisement, etc. (Jauréguiberry, 2010). Ce qu'Amaud Mercier (2012 : 224) met aussi au banc des accusés, dans la mesure où les TIC « permettent d'étendre quasi à l'infini le temps de travail disponible ». Ainsi ajoute-t-il que « les « temps morts » liés aux trajets, aux attentes peuvent être occupés à régler des problèmes par téléphone, à pianoter sur un ordinateur portable ou un *smartphone* » (*ibid.*)³.

Bref, cet environnement global de travail pousse au dépassement et surpassement de soi. Bien entendu, cette « idéologie de la performance » (Heilbrunn, 2004) n'est pas spécifique au secteur universitaire et au travail professoral, sauf que celui-ci n'y échappe justement pas alors qu'on aurait pu croire l'inverse. En effet, dans le milieu universitaire, celui de l'enseignement et de la recherche, ce « dépassement de soi », ce « toujours plus », cette « dispersion quotidienne », etc., sont repérables par l'observation d'individus toujours pressés, asservis à la montre et qui vivent l'urgence au quotidien, à l'image de ce que Valérie Carayol (2005) avait déjà observé dans plusieurs secteurs d'activité sociale et humaine. Or, comme l'indiquait Jean-Pierre Pinel (2002 : 24 cité in : George, 2009 : 287) concernant les professeurs, « les impératifs de production et d'agir dans l'instant suscitent un mode de fonctionnement psychique réglé par l'urgence qui contrevient aux processus psychiques exigés par la recherche ». Qu'à cela ne tienne, le « rendement » des professeurs est souvent évalué en fonction de la quantité de textes « produits » et des subventions obtenues. Ce qui contribue à créer une pression de plus en plus forte sur ces mêmes professeurs d'université (particulièrement chez les jeunes), favorisant ainsi une pression à la productivité qui passe par une augmentation du nombre d'heures travaillées autant que par une intensification du travail à l'intérieur même d'un segment de temps donné. D'où, d'ailleurs, l'importance que tend à prendre le « multi-tâches » (« *multi-tasking* ») dans ce type d'environnement de travail. D'ailleurs, selon Amaud Mercier (2012 : 223), la profession de professeur d'université serait de fait en « proie à l'agitation multitâche. Si cela s'est d'abord manifesté dans les sciences de la nature, on en voit aussi les répercussions dans les sciences humaines et sociales (SHS) et dans les arts ».

³ À cela s'ajoute la présence d'environnements de travail (ou situations de travail) dans lesquels les travailleurs sont confrontés à énormément de « dispersion » (Datchary, 2011 : 26). C. Datchary considère la « dispersion au travail » comme toutes les « situations de travail où la personne est fréquemment confrontée à des engagements multiples dans un empan temporel serré » (*ibid.* : 31).

Rendre le travail professoral plus « productif »

À quoi tout ce que nous venons de dire peut-il bien conduire ? Bien que notre objet d'étude ne soit pas ici la profession de « professeur d'université » en tant que telle (d'autres auteurs l'ont analysée de manière beaucoup plus circonscrite et en ont ainsi révélé toute la complexité⁴), nous devons comprendre que les contraintes et pressions vécues par les professeurs trouvent leur origine dans le contexte que nous venons de décrire et qui conduit au « productivisme ». Dans nos travaux de recherche, nous avons déjà montré que la productivité est au cœur même de cette volonté politique de restructurer les services publics. Il en va de la reproduction élargie du capital, chose qui est en filigrane du texte d'Éric George (2013) et de Gilles Labelle, Éric Martin et Maxime Ouellet (2013). Comme l'a montré Jean-Guy Lacroix (1982 : 157-159), voilà un peu plus de 30 ans, la variation des salaires dans le produit intérieur brut (PIB) et la variation du PIB

« indique[nt] clairement que le rythme de l'accumulation est tendanciellement freiné par ces salaires qui suivent, qui au fil des luttes maintiennent leur part dans le PIB mais dont la position structurelle par rapport au Capital et au contrôle social demeure inchangée. Cela a comme conséquence d'exercer une pression constante sur le Capital, lui bloquant la possibilité d'accélérer le rythme de l'accumulation de façon à pourvoir à la nécessité d'augmenter la vitesse de renouvellement des conditions de rentabilisation/valorisation du Capital ».

Ainsi faut-il rappeler que, vers la fin des années 70, la nécessité de trouver des voies de sortie à la crise structurelle assaillant le système fordiste-keynésiste est urgente, et débouche sur une attaque du capital des « entraves » freinant la poursuite de l'accroissement du rythme de son accumulation. Ainsi plusieurs actions (qu'on va appeler « réformes », « réorganisations », « restructurations », etc.) visant à créer les conditions pour relancer la croissance de l'accumulation et la reproduction élargie du Capital sont-elles mises en place. Ces actions avaient, et ont toujours, pour objectif de :

« 1) [...] de freiner le mouvement revendicatif [...] ; 2) de réorganiser l'appareil de production [...] ; 3) d'élargir la marchandisation pour étendre et approfondir la mise en valeur [...] ; 4) de réorganiser le système reproductif afin de rendre la production du sujet adéquate [...] ; 5) de transformer les conditions de production de la conscience et le contenu de la conscience sociale [...] ; et 6) de réorganiser l'intervention étatique et le rapport au politique de façon à mettre en place une nouvelle organisation de la violence légitime » (*ibid.* : 105).

Ainsi en arrive-t-on à cette idée (ou idéologie) qu'il faut faire « plus avec moins et plus rapidement », dit-on dans les discours officiels largement répandus depuis les années 80⁵.

⁴ Sur l'analyse et la complexité de la profession de « professeur des université voir l'excellent travail de D. Bertrand publié en 1993, notamment le chapitre I sur les réalités multidimensionnelles du travail professoral.

⁵ Dans de précédentes recherches (Bonneville, 2007, 2010), nous avons montré comment ce discours « officiel » avait été largement répandu et diffusé sur la place publique en amont de la nécessité décrétée de transformer le travail dans le secteur public (secteurs de la santé, de l'éducation, des services aux citoyens, etc.).

Ce sont ces exigences qu'on a vu apparaître non seulement dans le secteur de l'éducation, mais aussi dans ceux de la santé, des services sociaux et des services à la population de façon générale. En outre, pour le secteur de la santé (les services hospitaliers), du fait de l'importance dans l'ensemble des dépenses publiques, Jean Gadrey (1992 : 177) mentionnait déjà en 1992 qu'il constituait une cible pertinente de « restructuration » : « compte tenu de leur poids dans l'activité et dans les dépenses, les services hospitaliers semblent d'excellents candidats pour la recherche de "gains de productivité", et la plupart des discours sur la maîtrise des dépenses de santé font état de l'existence de "gisements de productivité" qui, dans l'état actuel des choses, resteraient inexploités ». Or, c'est exactement de cela dont il s'agit pour le secteur universitaire, voire le secteur de l'éducation de manière plus large. Car, pour les tenants du néolibéralisme par exemple, les professeurs – considérés comme capital humain – « coûtent trop cher » et ne créent pas suffisamment de valeur. Il faut donc revoir la manière dont on pratique la profession, leur en demander davantage et exiger d'eux qu'ils soient imputables dans leurs moindres gestes.

Comme l'expliquent Maurice Tardif et Claude Lessard (2000 : 151) dans leur ouvrage consacré au travail enseignant de manière générale, « depuis le début des années 1990, ces exigences [liées à l'augmentation de la productivité] tendent encore à s'accroître, avec l'introduction des principes comptables : "en faire plus avec moins de ressources", ou encore, "maintenir les mêmes services, en sabrant dans le personnel et les dépenses" ». Ce serait là l'une des conséquences directes, comme l'indique Julie Bouchard (2013 : 178), de la mise en application dans l'ensemble des pays industriels avancés du *new public management*. Or, comme le montrent plusieurs auteurs, dont Vincent de Gaulejac (2010 : 83), le *new public management* n'est pas sans conséquence sur le travail en tant que tel puisqu'il est à la base d'une pression psychique intense sur les individus. Une pression qui découle justement de ce principe suivant lequel il faut faire « toujours plus, toujours plus rapidement ». Or, Insel Ahmet (2009 : 149) décrit en ces termes l'impact que cela a sur la « production scientifique » : « Pour maximiser l'objectif de publication, il ne faut surtout pas écrire des livres mais des papiers de plus en plus brefs, tronçonner les idées jusqu'à la plus petite unité de recherche publiable, recycler sa thèse sans fin. D'ailleurs, pour faciliter ce travail de recyclage, il faut dès le départ concevoir la thèse comme un recueil de "papiers standards" ». En bout de ligne, et nous allons dans le sens de la « critique » énoncée par Arnaud Mercier (2012), ce serait la qualité des conditions de travail des professeurs qui en serait affectée. Un constat qui est d'ailleurs repris par la majorité des auteurs ayant participé à cette discussion sur l'université contemporaine dans les 22^e et 23^e livraisons de *Questions de communication* (2013, 2014). Cependant, la littérature autorise à aller un peu plus loin dans la « critique », puisque les nouvelles exigences structurelles qui s'imposent aux professeurs ont ceci de particulier qu'elles seraient aussi au cœur de la tendance à l'augmentation des problèmes de stress, de fatigue voire de dépression chez les professeurs.

Dans leur ouvrage consacré au stress chez les professeurs d'université, David R. Buckholdt et Gale E. Miller (2009 : iii) vont même jusqu'à montrer que, « *contrary*

to popular opinion, college and faculty often experience a greater amount of stress than professionals in many other occupations »⁶. Ce qu'avait aussi montré Laurence Viry en France quelques années plus tôt (2006). Depuis plusieurs années, on observe une tendance à l'apparition de problèmes liés à cette « anxiété de performance » qui résulterait notamment d'une pression temporelle de plus en plus forte, résultat d'un nombre croissant de tâches à effectuer dans des temporalités de plus en plus courtes et de la présence d'échéanciers toujours plus serrés. D'ailleurs, les TIC accentueraient cette « accélération », si ce n'est une urgence généralisée, qui oblige les gens à être le plus réactif possible (Mercier, 2013). Les conséquences organisationnelles, communicationnelles et individuelles sont nombreuses, d'où justement le « stress » chronique qui en découle et qui serait même, « dans des organisations complexes comme l'université⁷, en augmentation considérable »⁸. Plusieurs auteurs vont même jusqu'à évoquer le fait que l'omniprésence du « stress » serait devenue la « norme » (Catano *et al.*, 2010 ; Kinman, Court, 2010 : 414 ; Dunn *et al.*, 2006 : 511 ; Chandler Barry, Clark, 2002 : 1058). Selon l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU, 2007), le secteur universitaire serait à « haut risque » ! En particulier chez les jeunes et nouveaux professeurs. Tel que précisé par Pierre Lebuis (2006 : 57),

« les nouvelles professeures et les nouveaux professeurs sont projetés dans une culture organisationnelle et dans des pratiques gestionnaires qui n'étaient pas celles qu'ont connues leurs collègues à leur entrée à l'université, que celle-ci remonte à plus de trente ans ou même à seulement une dizaine d'années. La (sur)valorisation de la recherche crée une pression énorme en début de carrière et se répercute dans la difficulté à équilibrer la tâche à l'égard des autres composantes qu'elle comporte, alors même que les sollicitations sont également nombreuses et exigeantes à cet égard, notamment pour la préparation de nouveaux cours et la participation à de nombreux comités ».

Dans le même ordre d'idées, Éric George (2009 : 290) souligne que les professeurs sont confrontés à « des étudiants et étudiantes de plus en plus nombreux, la nécessité de faire des recherches subventionnées, sans oublier les tâches administratives qui tendent à être lourdes ». Les mêmes constats sont notamment repris par Gilles Labelle, Éric Martin et Maxime Ouellet (2013 : 252).

Méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons mieux comprendre le « travail sous pression » – tel que vécu par les travailleurs – dans des organisations publiques et parapubliques, là où, tel que nous l'avons évoqué plus haut, le travail

⁶ « Contrairement à l'opinion généralement admise dans la société, les professeurs vivent souvent davantage de stress que les membres d'autres professions » (traduction de l'auteur).

⁷ Les organisations complexes comme l'université peuvent être qualifiées d'« anarchies organisées » (Lits, Léonard, 2013).

⁸ Dans leur texte, N.A. Gillespie *et al.* (2001 : 53) affirmaient d'emblée que le stress professionnel (*occupational stress*) chez le personnel des universités de partout dans le monde était en augmentation alarmante.

tend à se reconfigurer suivant les logiques qui prévalent dans le secteur privé. Nous avons choisi d'observer ce qui se passe dans une institution complexe comme l'université. Celle que nous avons sélectionnée (et que nous ne sommes pas en mesure d'identifier pour des raisons de confidentialité) figure au palmarès des dix universités canadiennes les plus « intenses en recherche » dans le cadre du classement de l'organisme Research Infosource Inc.⁹.

Au cours de l'hiver et du printemps 2012, nous avons effectué 17 entrevues semi-directives auprès de professeurs œuvrant au sein de cette université. Comme l'indique le tableau suivant, les professeurs interrogés proviennent de plusieurs disciplines, autant des sciences exactes que des SHS ou des arts.

Tableau 1. Caractéristiques des professeurs interrogés.

Nom	Discipline	Rang professoral	Durée de l'entrevue
A	Histoire	Titulaire	1 h 04
B	Biologie	Titulaire	1 h 08
C	Littérature française	Agrégée	0 h 39
D	Psychologie	Titulaire	1 h 01
E	Réadaptation	Adjointe	1 h 04
F	Sociologie	Agrégé	1 h 06
G	Biologie	Titulaire	0 h 42
H	Étude des femmes	Agrégée	0 h 56
I	Théâtre	Agrégée	0 h 46
J	Chimie	Agrégé	0 h 48
K	Philosophie	Agrégée	1 h 12
L	Science politique	Assistante [non permanente]	0 h 47
M	Biologie	Agrégée	1 h 44
N	Criminologie	Agrégée	1 h 55
O	Histoire	Titulaire	1 h 40
P	Biologie	Titulaire	1 h 05
Q	Sciences politiques	Titulaire	1 h 15

Pour conduire les entrevues, nous avons utilisé un canevas semi-structuré comportant des questions ouvertes. Trois grands thèmes ont été abordés : 1) la trajectoire socioprofessionnelle (formation, expériences, antécédents, profil de carrière, etc.) ;

⁹ Le classement annuel effectué par Research Infosource Inc. tient compte du total des subventions de recherche obtenues par les professeurs de chaque université membre du Canadian Association of University Business Officers (CAUBO). Il s'agit d'un classement dont se servent souvent les universités pour faire valoir leur « dynamisme » en recherche. Les différents rapports de Research Infosource Inc. peuvent être consultés en ligne. Accès : <http://www.researchinfosource.com/about.php>. Consulté le 15/03/14.

2) le travail quotidien (temps de travail, nombre d'heures travaillées, préoccupations, inquiétudes, sens accordé au travail, difficultés, défis, etc.) ; 3) l'environnement de travail par rapport à la communication (contraintes, exigences, difficultés, réactivité, défis, etc.). Ces thèmes ont été abordés en donnant toute la latitude nécessaire pour que les sujets puissent s'exprimer librement. Car, comme le précise Dominique Lhuillier (2009 : 85), « entre les contraintes du travail et les troubles psychiques s'interpose un sujet capable de comprendre sa situation, de réagir, de la transformer ». Ainsi souhaitons-nous entrer le plus en profondeur possible dans le vécu des acteurs et prendre ceux-ci au sérieux. D'où l'attention que nous avons accordée, au cours des entrevues, aux différentes pratiques des professeurs interrogés, à leurs interactions, à leurs représentations, à la manière dont ils expliquent les choses et à leurs symptômes éventuels. Nous voulions « susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation » (Demazière, 2008 : 16). Étant nous-même professeur, la difficulté en termes d'analyse vient du fait que nous nous penchons sur le témoignage de pairs. Comme l'indique Marie-Françoise Fave-Bonnet (2002 : 31),

« être universitaire, et analyser la situation des universitaires, peut apparaître, [de] prime abord, incompatible avec la distance nécessaire à ce travail. Le premier à s'y risquer, en France, Pierre Bourdieu, insistait sur le fait qu'il avait longuement hésité avant de faire paraître son livre *Homo Academicus* (1984). Il s'agit, en effet, de permettre la crédibilité de ses propos : comment le lecteur peut-il distinguer ce qui est de l'ordre de la revendication, de l'amertume, du pamphlet, bref, de l'expression personnelle d'un universitaire, d'une tentative d'analyse et de distanciation... ? Il est pourtant possible d'appréhender cette profession, comme n'importe quelle profession, en utilisant les outils généralement admis dans les recherches en sciences sociales et humaines ».

Dans le cadre de notre collecte de données, une première prise de distance s'est opérée dans la mesure où les entrevues ont été réalisées par trois de nos assistantes de recherche, Sophie Bjornson, Karolina Sztajerowski et Sonia Cléroux. Une fois les entrevues complétées, les transcriptions ont été effectuées par ces mêmes assistantes. Ensuite, deux d'entre elles, Karolina Sztajerowski et Sonia Cléroux, ont été invitées chacune de son côté, à faire une analyse thématique des thèmes qui sont ressortis avec le plus de récurrence au cours des entrevues. Les résultats de cette analyse ont ensuite été regroupés et discutés en équipe.

Témoignages clés

Parmi les témoignages recueillis auprès des professeurs d'université interrogés, dans cette section, nous mettons en exergue¹⁰ ceux qui pointent vers la description des contraintes et pressions telles qu'elles sont vécues quotidiennement. Dans les témoignages cités, nous mettons l'accent sur la question de l'intériorisation des contraintes (le jeu de la performance) et du dépassement de soi/hyper-fonctionnement.

¹⁰ Certains témoignages sont traduits par nous-même de l'anglais au français.

Jouer le jeu de la performance

Dans nos « sociétés du travail », la « réussite » professionnelle est souvent une condition nécessaire à la « réussite personnelle ». En effet, on sait depuis longtemps – et c'en est devenu banal dans les travaux en psychologie du travail – que le travail est « salvateur » : « Le travail est un facteur important d'épanouissement de soi, d'ancrage dans le réel et les relations sociales » (Sarhou-Lajus, 2011 : 436). Cela explique en grande partie l'ambition que peuvent avoir les travailleurs dans certains métiers comme celui de professeur d'université. Or, cette « ambition » masque souvent une intériorisation des contraintes organisationnelles qui font que le travailleur finit par « jouer le jeu », comme dirait Pierre Bourdieu (1980). Notamment bien documentée en sociologie du travail et nécessaire à la reproduction du système, cette « intériorisation » repose sur un processus qui conduit les travailleurs à s'identifier aux normes et valeurs de l'organisation. Ainsi en arrive-t-on à un état de « correspondance » entre les idéaux de chacun et le « système » proprement dit. On parle alors d'« adhésion » à ce que Daniel Mercure (2013 : 20-21) nomme « l'*ethos*¹¹ de la professionnalité » où l'individu perçoit les valeurs et normes préconisées par le modèle dominant du travail comme étant les siennes. En parlant de « l'idéal du Moi capturé par la pression managériale », Arnaud Mercier (2012 : 221) pointe un phénomène absolument symptomatique du contexte actuel.

Comme Éric George (2013) l'évoque notamment en référence à la course au financement et au label d'« excellence », au Canada, les professeurs sont d'abord et avant tout des « chercheurs » qui sont surtout valorisés pour cette dimension clé de leur profession. Ils doivent publier, le plus possible, et faire des demandes de subventions. Cette « règle du jeu » fondamentale fait en sorte qu'une première pression se développe face à sa propre « production » scientifique, dans la mesure où les professeurs « savent » qu'ils doivent publier à tout prix. S'ils ne publient pas en quantité suffisante, certains finissent même par développer une certaine gêne voire culpabilité¹². Bref, comme l'indique cette professeure de littérature, la pression à la recherche finit par provenir non seulement du « système » mais de soi-même également :

« On sait qu'on doit être des chercheurs. Notre identité d'universitaires est liée de façon intrinsèque à cette partie de notre statut. On est enseignant, mais on ne se sent pas pleinement universitaire si l'on n'est pas aussi chercheur. Et je dirais que, pour beaucoup de mes collègues, cette partie-là elle n'est tout simplement pas active et pleinement vécue. Et donc, il y a beaucoup de pression qu'on ressent par rapport à soi-même, parce qu'on est conscient, on sait soi-même, qu'on n'a pas publié les articles qu'on avait promis, qu'on n'est pas en train de lire le livre qu'il faudrait lire ou avoir lu, qu'on n'est pas en train de préparer la demande de subvention qu'on devrait. Donc, je dirais qu'il y a une grande pression, énorme.

¹¹ Par « *ethos* du travail », D. Mercure et M. Vultur (2010 : 6) font référence à « l'ensemble des valeurs, attitudes et croyances relatives au travail qui induisent une manière de vivre son travail au quotidien ».

¹² Pour les femmes, cette situation peut d'ailleurs les désavantager par exemple durant ou immédiatement après une grossesse. D'ailleurs, les organismes subventionnaires demandent d'expliquer toute « interruption » dite de carrière pendant une certaine période où l'on aurait été « contraint » de ne pas publier (immédiatement après un accouchement par exemple).

Et je pense que c'est ce qui caractérise les universitaires en général. [Une pression] qui vient de soi-même, par rapport à l'identité consacrée de l'universitaire, qui est un mariage heureux de l'enseignant et du chercheur » (sujet C – professeure agrégée de littérature française).

Le champ universitaire, celui de la recherche, repose sur une logique d'accumulation du « capital », pour reprendre Pierre Bourdieu (1980), où celui-ci se gagne de plus en plus sur la base du contenu du *curriculum vitae* par rapport à la quantité de publications et au rythme des contributions. Les professeurs doivent donc développer très tôt un « plan de carrière », par conséquent être ambitieux, pour pouvoir atteindre le plus haut degré de notoriété et de prestige qui s'accompagnera à terme de gratifications diverses. Au Canada, le statut qui « couronne » en quelque sorte ce degré de notoriété et de prestige est celui de la « titularisation ». Celle-ci s'acquiert généralement, parmi les professeurs ayant un poste permanent (régulier), au minimum 10, voire 15 ans après le début de la carrière (après l'obtention d'un poste de professeur régulier menant à la permanence [professeur adjoint]). Comme nous l'ont expliqué quelques professeurs, l'obtention de ce statut demeure l'objectif central à atteindre. Comme le précise, par exemple, ce professeur de biologie : « Je ne voulais pas juste demeurer professeur agrégé toute ma carrière. Je voulais passer au statut de professeur titulaire. [...] Je voulais performer [...] à un niveau supérieur » (sujet B – professeur titulaire de biologie).

Bien évidemment, pour pouvoir atteindre ce statut, il faut d'abord « jouer le jeu » (s'y laisser prendre, du moins) en « performant » le plus possible et dans tous les aspects de son travail (surtout en début de carrière), comme le résume ce professeur, lui aussi de biologie : « Ouf, oui, c'est comme s'il fallait tout le temps performer... [...] Devant les étudiants, les cours, [...] les interactions interpersonnelles, en recherche, [point de vue] subventions, etc. Il faut faire de la recherche et il faut publier. Il faut performer un peu partout » (sujet M – professeure agrégée de biologie).

Ici, cet informateur décrit donc non seulement ce qu'il faut faire pour « réussir » comme professeur d'université, mais aussi comment on doit « être ». Comme l'indique un professeur de chimie, cela peut parfois vouloir dire renoncer à un congé de paternité pour, suivant ses propres mots, « aider [son] département » : « En tous les cas, moi, je n'ai pas pris mon congé de paternité le deuxième coup, pour aider le département. [...] Mais n'empêche que de se dédier à quelque chose, il y a quelque chose d'intéressant là-dedans. Je pense c'est un peu de penser qu'il y a quelque chose de plus grand, donc c'est une espèce d'absolu, entre guillemets » (sujet J – professeur agrégé de chimie).

Dans cet extrait, le fait d'affirmer qu'on a renoncé à un congé de paternité soi-disant pour « aider » son département est révélateur d'une certaine « adhésion » du professeur aux normes et valeurs prescrites de plus en plus par la société, l'organisation, les pairs, etc. On voit ici une « correspondance » entre les structures organisationnelles qui poussent au dépassement de soi, à l'excès, à la productivité, à l'hyper-fonctionnement, etc., caractéristiques de l'hypermodernité, et la structure psychique de l'individu qui en vient à penser, à justifier une action (le renoncement à un congé de paternité) par rapport au « bien » de son département. Ce qu'Arnaud

Mercier (2012) dénonce d'ailleurs dans son texte, notamment à partir de la page 221, lorsqu'il évoque le fait que l'Idéal du Moi est capturé par la pression managériale. Cela va de pair avec ce qu'un professeur de théâtre (agrégué) nous a affirmé au cours d'une entrevue : « Il ne faut pas s'asseoir sur nos lauriers. Il faut qu'on se dépasse. Il y a cette philosophie-là qui est implicite, bien qu'exprimée parfois lors de situations bien précises mais que je sens chez à peu près tout le monde [tous les professeurs] » (sujet I – professeure agrégée de théâtre).

Dans cet extrait, « s'asseoir sur ses lauriers » est d'emblée considéré comme péjoratif, contraire à la productivité dont on s'attend qu'elle soit la plus élevée possible. Un idéal certes légitime, mais qui demeure justement un idéal que plusieurs professeurs n'ont jamais l'impression de pouvoir atteindre une fois pour toutes. Car on peut toujours, par exemple, publier davantage. On peut toujours être plus productif et l'on est constamment comparé à quelqu'un de plus productif que soi-même. Il faut donc déposer des demandes de subvention à chaque occasion de financement, pour demeurer dans le circuit de la recherche : « Il semble y avoir vraiment une pression pour que tout le monde fasse des demandes de subventions (sujet P – professeur titulaire de biologie) ; « Les subventions [sont une préoccupation] constante. [...] Toutes les années, tous les jours, tout le temps » (sujet G – professeur titulaire de biologie) ; « La pression pour avoir des subventions, même quand on n'en a pas de besoin, est énorme » (sujet L – professeure assistante d'études politiques).

La question des subventions demeure une préoccupation majeure des professeurs interrogés. Ce qui va avec ce qu'Éric George (2013) souligne dans son texte, notamment à partir de la page 240. S'appuyant sur Yves Gingras (2003), Éric George précise que les professeurs sont devenus de véritables « entrepreneurs ». Or, l'université pour laquelle travaillent les professeurs a ceci de particulier qu'elle valorise beaucoup la recherche subventionnée. Ainsi ceux-ci sont-ils plongés dans une « culture de la recherche » qui invite à soumettre constamment des demandes de subvention pour pouvoir atteindre les critères de « performance » auxquels ils sont soumis. Ce qui semble créer une pression supplémentaire sur ces mêmes professeurs, puisqu'on sait que, pour pouvoir accomplir certaines tâches clés (liées à tout travail de recherche), il faut obtenir des subventions alors que celles-ci sont de plus en plus difficiles à remporter (CAUT, 2011). Or, ces pressions spécifiques liées à la dimension « recherche » du travail de professeur sont particulièrement présentes chez les jeunes et/ou nouveaux professeurs, comme l'explique celui-ci, titulaire en histoire :

« Les pressions pour faire des demandes de subventions de recherche sur mes jeunes collègues sont très, très, très élevées. [...] Quand j'ai commencé [vers la fin des années 80] on s'attendait à ce que je sois un bon professeur et à ce que je publie ma thèse en un livre ou sous forme d'articles. Il n'y avait pas d'exigences. On ne m'encourageait pas ou il n'y avait pas de pressions pour faire des demandes de subventions. Mais maintenant les jeunes collègues sont dans le jeu des [demandes de] subventions » (sujet O – professeur titulaire d'histoire).

Ce témoignage va de pair avec un autre, cette fois provenant d'une professeure adjointe en sciences de la réadaptation qui explique l'« ambiance » qui prévaut chez les professeurs, particulièrement en début de carrière :

« Tous les professeurs sentent qu'il faut vraiment mettre des efforts, surtout en début de carrière, sur la recherche. [C'est bien] d'obtenir au moins une grosse subvention, et puis d'avoir écrit au moins un article par année. Et puis d'avoir au moins obtenu une subvention d'un des trois conseils [de recherche] et/ou d'un autre organisme externe qui donne des grosses subventions. [...] Ce qu'on nous dit c'est que ça prend cela pour avoir notre permanence. [...] [Avant d'obtenir la permanence] c'est sûr que si on n'a pas de subvention on est inquiet. Parce que là on ne pourra pas faire de recherche et on n'aura pas de quoi publier. On ne va pas avoir notre permanence » (sujet E – professeure adjointe de sciences de la réadaptation).

Dans ce témoignage, le fait de dire que les professeurs « sentent qu'il faut vraiment mettre des efforts » apparaît très révélateur des structures organisationnelles en place. Si l'on suit ce que d'autres professeurs ont indiqué plus haut concernant la « réussite individuelle », cela renvoie sans doute au phénomène de « surtravail » dont parle Nicole Aubert (1999 : 91) dans son analyse de cas multiples où elle traite du « phénomène de surtravail obligé mais non dit, et à l'installation d'une sorte de culture du travailler trop obligatoire ». Or, telle une spirale, plusieurs professeurs ont indiqué que l'enjeu était le manque flagrant de temps pour pouvoir réaliser tout ce qu'ils souhaitent et/ou tout ce qu'on leur demande de réaliser (de manière implicite ou explicite) : « Le problème principal c'est que le travail, que ce soit dans les trois aspects qu'on est supposé faire – recherche, enseignement, puis service, mais surtout en recherche – n'est jamais fini. Tu pourrais travailler 24 heures sur 24 toute ta vie et tu aurais encore d'autres choses à faire [par rapport au travail] » (sujet B – professeur titulaire de biologie) : « J'ai l'impression de ne pas en faire assez, parce qu'il s'agit d'un milieu où j'ai l'impression qu'il n'y a pas de limites et qu'on peut en faire autant qu'on peut en faire. [...] Aussi longtemps qu'on peut en produire [de la « pensée nouvelle »], on va en produire. J'ai parfois du mal à gérer cela, parce que j'ai le sentiment que je devrais peut-être en faire plus » (sujet I – professeure agrégée de théâtre).

Dans ces extraits, on comprend que les professeurs voient leur travail comme étant un ensemble d'activités qu'ils n'arrivent jamais à finaliser dans les délais impartis, dans la mesure où ils ont l'impression – malgré toute leur volonté – qu'ils peuvent et qu'ils doivent toujours en donner plus. Il faut dire que leur triple mandat (enseignement, recherche, services administratifs) y est sûrement pour quelque chose, et il est d'ailleurs considéré comme étant lourd par plusieurs dont ce professeur agrégé de sciences sociales : « Je trouve ça très exigeant de jongler avec les différentes dimensions du travail de professeur, que ce soit l'administration, l'enseignement ou la recherche. [Et aussi] la demande de fonds. Je trouve que tout cela ensemble c'est beaucoup » (sujet H – professeure agrégée de sciences sociales).

Cette difficulté liée aux exigences des différentes fonctions des professeurs d'université n'est pas nouvelle, comme l'indiquent Denis Bertrand et Roland Foucher (2003) en référence à James L. Bess (1982) qui avait « défendu la

thèse que les tâches professorales étaient trop nombreuses, trop complexes, trop disparates et pas assez intégrées et articulées, condamnant les professeurs à vivre un stress considérable et à être, malgré leurs efforts, peu productifs » (*ibid.* : 359). Qu'à cela ne tienne, les professeurs estiment, pour la plupart, qu'ils sont passionnés par leur travail et qu'il est facile de s'investir corps et âme pour leur profession, au risque parfois de s'enrôler dans une spirale qui peut être dangereuse, comme en témoigne ce professeur titulaire de biologie : « Je pourrais me tuer à l'ouvrage. Le travail à l'université [est exigeant]. [...] Ce n'est jamais fini. On peut toujours en faire plus. Et on peut s'y perdre ou briser nos couples [relations amoureuses], voire s'éloigner de nos enfants en agissant de la sorte » (sujet P – professeur titulaire de biologie).

Dans ce témoignage, on voit jusqu'où les exigences de « performance » liées au travail professoral peuvent (ou ont le potentiel de) conduire. Comme le rappellent Michel Lallement et ses collaborateurs (2011 : 24) en parlant de la « souffrance au travail », « les difficultés avec ses proches, liées au fait de trop se consacrer à son travail, sont un symptôme particulièrement clair de pression excessive dans le travail (Baudelot et *al.*, 2003) ».

Du dépassement de soi à l'hyper-fonctionnement

Les multiples pressions que vivent les professeurs d'université sont certainement déterminées par les structures objectives qui sont bien en place, comme nous l'avons expliqué plus haut. Mais nous avons aussi pu voir comment les professeurs se mettaient, eux-mêmes, de la pression « sur les épaules ». Au cours des entrevues, après certains moments de réflexion, plusieurs professeurs ont expliqué qu'ils étaient sans doute aussi responsables de leurs propres tensions : « Honnêtement, je pense que les plus fortes pressions viennent de moi-même. [...] Je m'impose un standard plus élevé sans que les étudiants m'imposent et je m'impose un standard en recherche plus élevé que mon employeur m'impose » (sujet B – professeur titulaire de biologie).

Ainsi trouve-t-on dans les témoignages recueillis cette idée forte selon laquelle, pour « réussir », il faut travailler beaucoup et toujours plus, ce qui est révélateur des contraintes sociales et organisationnelles qui font que les professeurs d'université développent un « habitus » bien spécifique. Comme l'explique cette professeure titulaire de psychologie qui affirme travailler entre 65 et 70 heures par semaine, le « succès » s'accompagne forcément d'un travail intense qui se fait (ou qui doit se faire) en amont :

« Il n'y a personne qui m'oblige à en faire autant que j'en fais. Mais pour réussir à faire des choses qui ont du sens, ça vient avec cette lourdeur-là. Je pourrais dire que l'université ne m'oblige pas à faire plus de 40 heures par semaine. [...] Ce n'est pas une obligation, mais c'est sûr que pour avoir d'autres subventions il faut que tu écrives des articles et que tu participes à des projets » (sujet D – professeure titulaire de psychologie).

Ce témoignage va avec un autre, qui parle de « responsabilisation » de l'individu face à son propre travail : « On ne reçoit pas d'ordres, mais par contre on doit se responsabiliser face à notre autonomie. Il faut aussi qu'on soit productif malgré tout » (sujet A – professeur titulaire d'histoire).

Dans cet extrait, tout comme dans le précédent, on comprend que les professeurs se prennent au jeu de la productivité (voir le concept d'*illusio* chez Bourdieu, 1994). Ils vivent constamment dans ce jeu de la productivité, de manière à augmenter leur capital symbolique puisqu'il faut être « excellent » en soi et « excellent » aux yeux des autres (les pairs). Au cours d'une entrevue conduite auprès d'une professeure agrégée de français, cette dernière a expliqué dans les détails comment cette pression était à la fois réelle, mais aussi intériorisée par les professeurs qui comprennent rapidement qu'ils doivent performer et exceller dans tous les aspects de leur métier :

« La pression vient de moi-même. [...] Je me mets beaucoup de pression. Si j'étais dans le dernier tiers [les professeurs les moins performants], je n'aimerais pas cela. Je me mettrais de la pression pour augmenter au premier tiers. [...] En arrivant dans mes fonctions de professeure à l'Université, j'ai rapidement senti une pression en salle de classe [...]. C'était une pression d'entrée de jeu pour adapter mon style d'enseignement au besoin très concret des groupes plus populeux. On garde des standards très élevés et donc c'est certain qu'on fait face à beaucoup de fatigue très rapidement. [...] On a l'impression que le sort du monde repose sur nos épaules. Il y a donc un contexte global qui apporte de la pression par moment. [...] Tout le monde subit des pressions, pas nécessairement de ses pairs à l'intérieur du département mais des pressions de part et d'autre dans la profession. Que ce soit par rapport à l'enseignement, par rapport aux tâches administratives et cette vaste portion de nos tâches qu'on appelle "service à la communauté". [...] On est enseignant, mais on ne se sent pas pleinement universitaire si on n'est pas aussi chercheur. Et je dirais que, pour beaucoup de mes collègues, cette partie-là, elle n'est tout simplement pas active et pleinement vécue. Il y a donc beaucoup de pression qu'on ressent par rapport à soi-même, parce qu'on est conscient, on sait soi-même, qu'on n'a pas publié les articles qu'on avait promis, qu'on n'est pas en train de lire le livre qu'il faudrait lire ou avoir lu, qu'on n'est pas en train de préparer la demande de subvention qu'on devrait, qu'on aurait envie de préparer. Je dirais qu'il y a une grande pression, énorme, qui, je pense, caractérise les universitaires en général. [Une pression] qui vient de soi-même, par rapport à l'identité consacrée de l'universitaire, qui est un mariage heureux de l'enseignant-chercheur. Mais l'identité, la pression d'être un enseignant-chercheur demeure entière » (sujet C – professeure agrégée de littérature française).

Bien entendu, le dépassement de soi, c'est-à-dire ce mouvement qui pousse chaque individu à vouloir se donner des objectifs et des buts et à conséquemment vouloir les atteindre et les surpasser, n'est pas spécifique à la profession de professeur d'université. Le dépassement de soi n'est pas « réservé » à quelques professions seulement, mais se présente dans l'ensemble des milieux de travail à partir des années 80-90 (Légeron, 2003). Comme l'indique Patrick Légeron (*ibid.* : 18), « faire son travail ne suffisait plus, il fallait se dépasser ». Les professeurs ont rapidement fait comprendre que, pour eux, le dépassement de soi était une « règle d'engagement » fondamentale. Dans le champ universitaire, comme l'a montré Laurence Viry (2006), l'intériorisation de cette manière de voir les choses se fait très tôt (bien avant l'obtention d'un premier poste de professeur), et relève souvent d'une « culture du métier ». Comme l'explique ce sujet, « la pression vient partiellement du fait que

pour obtenir un poste de professeur, il faut déjà que tu sois un *over achiever*¹³ » (sujet B – professeure titulaire de biologie).

Une autre professeure agrégée en sciences sociales explique comment cette « pression » se manifeste au quotidien :

« Pendant l'année scolaire on court [...] d'une chose à l'autre, d'un truc qui s'ajoute à l'autre, parce qu'on a besoin de constituer un comité *ad hoc* ici pour telle urgence, parce qu'on reçoit des candidatures quand on ouvre un poste de professeur, etc. [...] On doit trouver plus de temps pour faire tout cela. Il y a la direction de thèses qui s'ajoute à tout cela. [...] Alors donc, on court et on court. C'est vraiment ce qui caractérise le mieux ce que l'on fait pendant la session (notamment d'automne et d'hiver) » (sujet H).

D'ailleurs, « courir » semble être la norme pour arriver à respecter différents échéanciers alors que le nombre de tâches et de responsabilités rend le « temps de travail » très dense. Bien entendu, cette impression de « manquer de temps » pour répondre aux différentes exigences n'est pas spécifique au travail des professeurs d'université. Sauf que, chez les professeurs, cette impression découle du « caractère extensible, voire indéfini, de la tâche – il y a toujours quelque chose à faire, on peut toujours faire mieux – et que la gestion du temps est cruciale pour la satisfaction au travail » (Tardif, Lessard, 2000 : 146). Ce qu'Arnaud Mercier (2012 : 224) dénonce d'ailleurs dans son texte.

Or, justement, comme l'indique un autre informateur, cet amalgame de tâches superposées à accomplir dans un temps donné conduit souvent à la nécessité de travailler en dehors des heures « classiques » de bureau (du lundi au vendredi) :

« J'ai des cours les lundis, mardis, mercredis et jeudis (des séances d'I h 30). [...] Je travaille à la maison les vendredis, samedis et dimanches. Et je suis quand même en retard par rapport à ce que je rédige, parce je suis trop ici [sur le campus]. [...] Je travaille presque à chaque fin de semaine. [...] Et ce n'est pas un choix [de ma part]. J'aimerais avoir des fins de semaine de libres pour autres choses » (sujet F – professeure agrégée de sociologie-anthropologie).

Comme c'est le cas dans d'autres milieux de travail, par exemple chez les avocats, les médecins, les gestionnaires, etc., les professeurs d'université ont tendance à ne pas compter leurs heures de travail. Ceux que nous avons rencontrés expliquent jusqu'à quel point ils travaillent et les conséquences que ce qu'ils considéreront comme un « dépassement de soi » a sur les autres aspects de leur vie :

« C'est sûr que moi je travaille de 65 à 70 heures par semaine. Si on prend comme base de calcul 35 heures par semaine c'est ridicule. Ça [le nombre d'heures travaillées par semaine] n'a rien à voir avec cela. Du 35 heures, je fais cela lorsque je suis malade ou quand j'étais en congé de maternité (parce qu'il faut garder le contact avec les étudiants, les doctorants...). [...] Il faut que tu maintiennes les projets pour lesquels tu as déjà une subvention. Il faut que tu continues à livrer, puis à être en relation avec tes partenaires. [...] Mais la vie d'intellectuelle c'est un peu ça. Tu es tout le temps en lien ou en pensée avec quelque chose. Je suis toujours en train de m'écrire de petites notes sur des Post-it. Oui, c'est envahissant » (sujet D – professeure titulaire de psychologie).

¹³ L'anglicisme « *over achiever* » désigne une personne qui performe plus que la moyenne.

Pour un autre professeur, le fait de travailler beaucoup d'heures par semaine (particulièrement durant les semestres d'automne et d'hiver où il y a des cours) conduit forcément à des situations limites : « Pendant la session quand j'enseigne c'est la folie totale. Parce que tu cours, quoi. [...] Tu cours de septembre à mai. Les professeurs courent. Ils courent partout. [...] Tu travailles tout le temps. Pour les professeurs qui font du 9 à 5 je ne sais pas comment ils font. [...] J'ai des collègues qui travaillent soit le dimanche, soit le samedi, soit les deux » (sujet G – professeur titulaire de biologie).

Pour un autre professeur interrogé, cette manière de fonctionner, d'hyper-fonctionner pourrait-on dire ici, peut conduire à une situation-limite qui est celle de l'épuisement : « C'est ainsi jusqu'à ce qu'on s'épuise. On va travailler jusqu'à ce qu'on s'épuise, d'une certaine manière » (sujet H – professeure agrégée de sciences sociales).

Dans un témoignage, obtenu auprès d'un professeur agrégé de chimie, le dépassement de soi passe souvent par le fait de travailler de longues heures (y compris très tôt le matin et souvent les fins de semaine), de s'en mettre beaucoup sur les épaules et d'avoir souvent l'impression qu'on doit rendre des comptes à un nombre infini de personnes :

« On a des comptes à rendre à quasiment 100 000 personnes. Donc par rapport à mon horaire je vais travailler le matin, en gardant ma porte fermée. Je me lève très souvent très tôt le matin. 4 h 30 parfois. Je travaille un peu à la maison. Généralement je travaille [aussi] dans les transports en commun. Dans mon bureau je garde la porte fermée et je vais déjeuner en étant tranquille [pas dérangé]. [...] Je garde ma porte fermée jusqu'à 9 h 30 à peu près. Donc, de cette manière, j'ai des heures de travail productives. [...] Et puis quand mes enfants sont couchés [le soir], je travaille un petit peu. [...] Cela m'arrive quand même de travailler les fins de semaine, même si j'essaie de les garder hors d'atteinte. Mais si j'ai vraiment des échéanciers à rencontrer je n'ai pas le choix. [...] Ce n'est pas toujours amusant » (sujet J – professeur agrégé de chimie).

Conclusion

Dans son ouvrage publié déjà en 1988, Laurent Laplante s'interrogeait sur le travail en tant que tel dans les universités. Il affirmait notamment que « la charge de travail du professeur d'université est, qu'on le veuille ou non, au cœur des plus importants débats sur l'utilité et l'avenir de l'université » (Laplante, 1988 : 62 ; cité in : Bertrand, 1993 : 9). Force est de constater, plus de 25 ans plus tard, que ce propos est toujours d'actualité. Les quelques témoignages que nous avons ici mobilisés ne visaient qu'à rendre « intelligibles » la manière dont se « vivent » les pressions et contraintes de l'université au quotidien, par les professeurs eux-mêmes. Évidemment, les professeurs ne résument pas leur travail à cela uniquement. De multiples autres facettes du travail professoral font aussi qu'ils l'apprécient. Nous ne voulions pas non plus « critiquer » en eux-mêmes les témoignages que nous avons recueillis, pour ne pas tomber dans le piège qui consisterait à dire qu'ils sont « aliénés ». Ce serait trop simpliste, voire trop facile. Ce qui nous a intéressé d'abord et avant tout, c'est cette « impression » commune et partagée d'être contraint d'en faire beaucoup

et toujours plus au quotidien. Ce qui est pour nous le symptôme de « quelque chose », d'une transformation en cours que nous avons essayée d'interpréter¹⁴. Bien entendu, comme le montrent les travaux en psychologie du travail et des organisations, on connaît l'importance des traits de personnalité sur l'impression d'être contraint et de subir des pressions. Sans vouloir balayer du revers de la main ces travaux qui vont mettre l'accent sur l'individu en tant que tel, nous pensons que les témoignages que nous avons recueillis conduisent avant tout à admettre que certaines structures organisationnelles sont à l'œuvre. Ces dernières ont fait l'objet des discussions sur l'Université des 22^e et 23^e livraisons de *Questions de communication* (2012, 2013). Ce qui en ressort, entre autres éléments, c'est que la survalorisation de la recherche et de la publication au sein de l'université contemporaine contribuera à exacerber la compétition entre professeurs (Leclerc *et al.*, 2005 : 7-8) qui connaissent bien le poids de la maxime « *publish or perish* ». Comme l'indique Éric George (2013 : 242), cette maxime semble d'ailleurs « plus vraie que jamais ». Les professeurs que nous avons interrogés accordent tous une place prépondérante à la recherche dans leur carrière. Nous venons de le dire, ils ont l'impression qu'ils travaillent beaucoup, de plus en plus, voire « trop » dans certains cas. Cependant, ces mêmes professeurs semblent plutôt s'en accommoder et ont ainsi tendance à reproduire les structures en place. Il y aurait donc lieu de s'interroger sur le rôle des professeurs eux-mêmes dans la reproduction de ces structures, dans le fait qu'ils « adhèrent » en quelque sorte au système même si au cours des entrevues certains ont pu poser un regard critique sur les exigences de contribution de scientifique dans leur domaine respectif. Mais qu'à cela ne tienne, comme l'indique Éric Dacheux (2013 : 206), en référence notamment au *new public management*, si celui-ci est à la base de tous les maux c'est aussi parce qu'il a été peu combattu « et que, depuis longtemps, beaucoup d'universitaires ont renoncé à être des chercheurs libres, préférant s'abriter derrière les dysfonctionnements du système plutôt que de lutter pour le réformer ». Il s'agit ici d'une question tout à fait centrale qui mériterait d'être débattue davantage. Car parmi les personnes interrogées, aucune ne s'est placée en opposition formelle face à ces pressions et contraintes structurelles. Bien que déplorées par plusieurs professeurs interrogés, ceux-ci ne se sont jamais posés comme « victimes » dans la manière dont ils ont raconté leur quotidien. C'est-à-dire qu'on dit prendre ses distances avec les « structures » en place (celles qui poussent au productivisme), mais on les reproduit en même temps. Ainsi les professeurs interrogés s'estiment-ils tout à fait « libres » de leurs actions, entrant directement dans la logique – le « jeu » – du champ universitaire pour reprendre Pierre Bourdieu (1980). Or, c'est cette « intériorisation » des normes et des règles du jeu dont s'inquiétaient Chantal Leclerc, Cécile Sabourin et Micheline Bonneau (2005 : 15) : « S'ils voient les ficelles des discours qu'on leur sert, les professeurs et professeurs ne se dégagent pas

¹⁴ À ce titre d'ailleurs, nous rendons hommage au texte de G. Labelle, É. Martin et M. Ouellet (2013) qui replace ces « transformations » dans un contexte beaucoup plus large : celui du capitalisme contemporain. Un « système » « dont la logique tient dans l'accumulation à l'infini non seulement de la valeur abstraite, mais de tous les moyens censés contribuer à cette accumulation » (*ibid.* : 257).

facilement de [leur] emprise psychologique ». Et c'est ici que notre discipline – les sciences de l'information et de la communication – trouve son importance comme le précise Aranud Mercier (2012 : 200). Dans ce texte, nous voulions avant tout donner la parole aux professeurs qui n'ont pas nécessairement l'occasion de réfléchir, au quotidien, sur leur propre pratique. Comme l'indique Vincent de Gaulejac (2014), « c'est donc à nous, chercheurs spécialistes du travail, de les aider à trouver les mots pour le dire, afin que la signification du travail s'exprime au plus près de leur vécu ».

Références

- Ahmet I., 2009, « *"Publish or Perish !"*, La soumission formelle de la connaissance au capital », *Revue du MAUSS*, 33, pp. 141-153.
- Aubert N., 1999, « Le management par l'urgence », pp. 87-100, in : Brunstein I., dir., *L'homme à l'échine pliée*, I, Paris, Desclée de Brouwer.
- 2003, « Urgence et instantanéité : les nouveaux pièges du temps », pp. 169-185, in : Asher F., Godard F., dirs, *Modernité : la nouvelle carte du temps*, La Tour-d'Aigues, Éd. de l'Aube.
- 2004, « L'intensité de soi », *L'individu hypermoderne*, pp. 73-88, in : Aubert N., Toulouse, Érès.
- 2006a, « Hyperformance et combustion de soi », *Études*, t. 405, pp. 339-351.
- 2006b, « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité : de la quête de sens à la recherche de sensations », *Communication et organisation*, 29. Accès : <http://communicationorganisation.revues.org/3365>. Consulté le 02/04/13.
- 2008a, « Violences du temps et pathologies hypermodernes », *Cliniques méditerranéennes*, 78, pp. 23-38.
- 2008b, « Les pathologies hypermodernes : expression d'une nouvelle normalité ? », *International Review of Sociology*, 3, vol. 18, nov., pp. 419-426.
- 2010, « La société hypermoderne, ruptures et contradictions », *Changement social*, 15, juin.
- Aubert N, Gaulejac V. de, 1990, *Le coût de l'excellence*, Paris, Éd. Le Seuil, 2007.
- Baudelot C., Gollac M., Bessière C., Coutant I., Godechot O., Serre D., Viguier F., 2003, *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Fayard.
- Bertrand D, 1993, *Le travail professoral reconstruit : au-delà de la modulation*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Bertrand D., Foucher R, 2003, « Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités », *Revue des sciences de l'éducation*, 29, vol. 4, pp. 353-374.
- Bess J., 1982, *University Organisation. A Matrix Analysis of the Academic Profession*, New York, Human Science Press.
- Bonneville L., 2005, « La transformation des organisations de soins et du travail médical par le recours à l'informatisation au Québec : une analyse critique », *Communication et organisation*, 26, pp. 205-225.

- 2007, « Le discours officiel de l'État québécois sur l'informatisation des organisations de soins », pp. 183-210, in : Bonneville L., Grosjean S., dirs, *Repenser la communication dans les organisations*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- 2010, « Transformation du secteur de la santé et discours promotionnel : analyse du contexte québécois », pp. 49-59, in : Romeyer H., dir., *La santé dans l'espace public*, Rennes, École des hautes études en santé publique.
- Bouchard J., 2013, « Les classements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche : des miroirs déformants aux instruments de régulation », *Questions de communication*, 23, pp. 175-196.
- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.
- 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éd. Le Seuil, 2012.
- Bourque G., Duchastel J., 1992, « Le discours politique néolibéral et les transformations actuelles de l'État », *Discours social*, 3-4, pp. 77-95.
- Buckholdt D. R., Miller G. E., 2009, *Faculty Stress*, New York, Routledge.
- Canadian Association of University Teachers (CAUT), 2007, *Occupational Stress in Canadian Academic Staff : Preliminary Findings*, Ottawa, CAUT.
- 2011, « Déception face aux taux de succès aux concours des programmes de subventions », *Bulletin CAUT/ACPPU*. Accès : http://www.cautbulletin.ca/fr_article.asp?articleid=3289. Consulté le 15/03/14.
- Carayol V., dir., 2005, *Vivre l'urgence au quotidien*, Bordeaux, Groupe de recherche interdisciplinaire en communication organisationnelle.
- Catano V. M., Francis L., Haines T., Kirpalani H., Shannon H., Stringer B., Lozanski L., 2010, « Occupational Stress in Canadian Universities : A National Survey », *International Journal of Stress Management*, 17, pp. 232-258.
- Chandler J., Barry J., Clark H., 2002, « Stressing Academe : The Wear and Tear of the New Public Management », *Human Relations*, 9, vol. 55, sept., pp. 1051-1069.
- Dacheux É., 2013, « Pas de démocratie universitaire sans courage des universitaires », *Questions de communication*, 23, pp. 197-210.
- Datchary C., 2011, *La dispersion au travail*, Toulouse, Octarès Éd.
- 2010, « La NGP : nouvelle gestion paradoxante », *Nouvelles Pratiques sociales*, 22, vol. 2, pp. 83-98.
- 2014, « Daniel Mercure & Mircea Vultur, *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec* », *La Nouvelle Revue du travail*. Accès : <http://nrt.revues.org/904>. Consulté le 06/01/14.
- Demazière D., 2008, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, 123, vol. 1, pp. 15-35.
- Dunn J. C., Whelton W. J., Sharpe D., 2006, « Maladaptive Perfectionism, Hassles, Coping, and Psychological Distress in University Professors », *Journal of Counseling Psychology*, 53, pp. 511-523.
- Duval J., 2013, « Retour sur l'évolution universitaire en France », *Questions de communication*, 23, pp. 211-230.

- Fave-Bonnet, M.-F., 2002, « Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension », *Connexions*, 78, vol. 2, pp. 31-45.
- Fleury B., Walter J., 2013, « Université : la hargne, la rogne et la grogne », *Questions de communication*, 23, pp. 159-174.
- Freitag M., 1995, *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec/Paris, Nuit blanche Éd. /Éd. La Découverte.
- Gadrey J., 1992, *L'économie des services*, Paris, Éd. La Découverte.
- Gaulejac V. de, 2005, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Éd. Le Seuil.
- George É., 2009, « Le système universitaire : aliénation ou émancipation ? », pp. 283-296, in : Tremblay G., dir., *L'émancipation, hier et aujourd'hui. Perspectives françaises et québécoises*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- 2013, « La dérive des universités, vue de l'autre côté de l'océan Atlantique », *Questions de communication*, 23, pp. 231-250.
- Gill L., 1999, *Le néolibéralisme*, Montréal, Chaire d'études socio-économiques de l'UQAM.
- Gillespie N. A., Walsh M., Winefield A. H., Dua J., Stough C., 2001, « Occupational Stress in Universities : Staff Perceptions of the Causes, Consequences and Moderators of Stress », *Work and Stress*, 15, pp. 53-72.
- Gingras Y., 2003, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, pp. 3-7. Accès : http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca :2048/article.php ?ID_REVUE =ARSS&ID_NUMPUBLIE =ARSS_148&ID_ARTICLE =ARSS_148_0003. Consulté le 20/04/13.
- Heilbrunn B., 2004, *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, Éd. La Découverte.
- Jauréguiberry F., 2010, « Pratiques soutenables des technologies de communication en entreprise », *Projectics/Proyéctica/Projectique*, 6, pp. 107-120.
- Kinman G., Court S., 2010, « Psychosocial Hazards in UK Universities : Adopting a Risk Assessment Approach », *Higher Education Quarterly*, 4, vol. 64, oct., pp. 413-428.
- Labelle G., Martin É., Ouellet M., 2013, « Dérapage ou remise en cause de l'institution universitaire », *Questions de communication*, 23, pp. 251-260.
- Lacroix, J.-G., 1982, « La crise économique au Québec », *Les Cahiers du socialisme*, 9, pp. 143-187.
- 1998, « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire du capitalisme et la possibilité-nécessité de la conscientivité », *Cahiers de recherche sociologique*, 30, pp. 79-152.
- Lallement M., Marry C., Lorient M., Molinier P., Gollac M., Marichalar P., Martin E., 2011, « Maux du travail : dégradation, recomposition ou illusion ? », *Sociologie du travail*, 53, vol. 1, pp. 3-36.
- Laplante L., 1988, *L'université. Questions et défis*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lebuis P., 2006, « La collégialité malmenée », *Analyses et discussions*, 8, pp. 49-58. Accès : http://www.spuq.uqam.ca/documents/x_contenus/121_analyses_discussion_no8.pdf. Consulté le 15/03/14.

- Leclerc C., Sabourin C., Bonneau M., 2005, « La collégialité détournée : les racines organisationnelles du harcèlement psychologique dans les universités », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 7-2. Accès : <http://pistes.revues.org/3211>. Consulté le 07/11/13.
- Légeron P., 2003, *Le stress au travail*, Paris, O. Jacob.
- Lhuillier D., 2009, « Travail, management et santé psychique », *Connexions*, 91, pp. 85-101.
- Lits M., Léonard É., 2013, « Les universités belges entre concurrence et excellence ». *Questions de communication*, 23, pp. 261-274.
- Mercier A., 2012, « Dérives des universités, périls des universitaires », *Questions de communication*, 22, pp. 197-234.
- Mercure D., 2013, « L'idéaltype d'ethos du travail préconisé par les managers porteurs du nouveau modèle productif postfordiste », pp. 118-135, in : Malenfant R., Côté N., dirs, *Vers une nouvelle conception de l'« idéaltype » du travailleur ?*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Mercure D., Vultur M., 2010, *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval.
- Pelletier J., 2006, « L'Université : intellectuel collectif ou entreprise ? », *Analyses et discussions*, 8, pp. 1-6. Accès : http://www.spuq.uqam.ca/documents/x_contenus/121_analyses_discussion_no8.pdf. Consulté le 15/03/14.
- Pinel J.-P., 2002, « Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines », *Connexions*, 2, vol. 78, pp. 11-30.
- Sarthou-Lajus N., 2011, « Pénibilité du travail », *Études*, t. 413, pp. 436-438.
- Tardif M., Lessard C., 2000, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Bruxelles, De Boeck.
- Viry L., 2006, *Le monde vécu des universitaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.